

322 - “COMO OS CONTEXTOS EDUCATIVOS TRABALHAM NAS E COM AS SEXUALIDADES JUVENIS?”

Sofia Almeida Santos, Joana dos Santos Silva e Laura Fonseca

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto,

sofiasantos@fpce.up.pt, jbarbara@fpce.up.pt, laura@fpce.up.pt

Resumo

As questões que emergem nesta comunicação partem da interacção entre diferentes intervenientes na educação, no projecto de investigação "Sexualidades, juventudes e gravidez adolescente a Noroeste de Portugal", em desenvolvimento no CIIE da FPCEUP. Procuramos, discutir como as **sexualidades** e **educação sexual** são reguladas e trabalhadas na família e escola, percebendo as perspectivas desses contextos, no que concerne ao *currículo do corpo*, às relações de poder e de género (Gordon *et al.*, 2001). Os sentidos aqui apresentados resultam da análise de entrevistas e dos grupos de discussão focalizada com jovens, como parte da pesquisa realizada em escolas e instituições.

Abstract

Communication aims the discussion of some ideas built on the interaction with various actors in the formal and informal education under the research developed on the Project "Sexuality, Youth Adolescent Pregnancy and the Northwest of Portugal", at (CIIE) in FPCEUP. The goal is, therefore, to understand and discuss how sexualities and sexual education are regulated and worked by teachers in the school context, communities and families, while part of the educational *curriculum of the school body* in its power and gender relations among peers within the educational institutions (Gordon *et al.*, 2001). This paper focuses on the analysis of empirical information collected from schools, through Focus Groups Discussion and Interviews.

I. Breve Contextualização do Projecto

A comunicação que se pretende, aqui, apresentar resulta do trabalho que se tem vindo a realizar, no âmbito do projecto de investigação “Sexualidades, Juventudes e Gravidez Adolescente a Noroeste de Portugal”, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no Núcleo: Cidadania, Género e Infância no Campo Educativo do Centro de Investigação e Intervenção Educativa. O projecto é financiado

pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) sob a coordenação científica da professora Doutora Laura Fonseca.

Este projecto tem como finalidades principais produzir conhecimento sociológico e educacional em torno do modo como a cidadania se relaciona com saúde sexual, gravidez e parentalidade e por último compreender os significados e impactos das altas taxas de gravidez adolescente com base em dados estatísticos, produção científica e discursos dos/as profissionais. A pertinência de um projecto desta natureza, no enquadramento da realidade nacional, advém fundamentalmente do facto de Portugal ocupar um dos primeiros lugares nos índices de gravidez na adolescência ao nível europeu. Com este intuito, inicialmente, o projecto centrou-se na (re)construção de narrativas biográficas de jovens grávidas, mães e pais, a fim de compreender o modo como vivenciam essas experiências, numa perspectiva de inclusão social, saúde e bem-estar sexual.

Contudo, perante a complexidade da temática da gravidez adolescente, sentiu-se a necessidade e vontade de se proceder a uma análise mais alargada, estendendo-se o estudo à escuta e compreensão de como as juventudes vivem as suas sexualidades. Para alcançar este objectivo alargou-se a investigação empírica a outras metodologias como: entrevistas e grupos de discussão focalizada com jovens em contextos escolares, de modo a perceber as relações de poder e de género entre pares, assim como, perceber as suas descobertas, dúvidas, experiências e perspectivas. Uma vez que, como nos diz Anthony Giddens “(...) a sexualidade funciona como um elemento maleável do *self*, um ponto de ligação essencial entre o corpo, auto-identidade e normais sociais.” (1996: 11). Neste projecto o mais importante, independentemente da metodologia qualitativa utilizada, é escutar os/as jovens nos seus próprios termos, na perspectiva de uma escuta sensível que pressupõe um escutar-ver (Barbier, 1993).

No decorrer da pesquisa de campo realizaram-se 19 narrativas biográficas, 107 entrevistas e 37 grupos de discussão com jovens de idades compreendidas entre os 13 e os 22 anos. Este trabalho centrado nas escolas procurou compreender, por um lado, os processos de se tornar criança ou jovem genderizada e sexualizada e as múltiplas formas de construir masculinidades e feminilidades e, por outro, perceber as relações e compromissos das instituições educativas com a construção e exercício da cidadania, de modo a alcançar a “cidadania sexual” e da “intimidade”. A par da recolha de dados qualitativos deu-se início a um levantamento bibliográfico de toda a produção científica realizada na temática das sexualidades, da gravidez adolescente e da educação sexual, ao nível nacional. A recolha será posteriormente analisada e interpretada de modo a construir-se um “estado de arte” que focalize as orientações da pesquisa que tem sido realizada nesta área.

Esta comunicação terá como foco primordial discutir o modo como as sexualidades e educação sexual são reguladas e trabalhadas no *currículo do corpo* que atravessa o contexto escolar (Gordon *et al.*, 2001) – (professores/as, currículo escolar), assim como na relação com as famílias e as comunidades. Nesta pesquisa é de todo pertinente abordar as questões em torno “(...) do corpo na educação, sob um prisma de justiça social e de género, focalizado na (re)produção das relações de poder através dos corpos e sexualidades normativizadas.” (Fonseca, 2007: 144).

Deste modo, começámos por fazer um enquadramento da evolução legal da educação sexual na sociedade portuguesa, para melhor percebermos o posicionamento das escolas face às sexualidades e comportamentos jovens. Para posteriormente, aprofundarmos algumas das dimensões da regulação escolar que emergiram no contacto com o terreno.

II. Enquadramento legal em torno da educação sexual

Ao questionarmos o papel de vigilância, controle e regulação que os contextos escolares e educativos adquirem sobre as relações sexuais, de poder e género, torna-se imprescindível, antes de mais, reflectir na evolução do estatuto da educação sexual na política educativa portuguesa.

Analisando as políticas sociais e educativas, verifica-se que as temáticas da gravidez adolescente e da educação sexual têm ganho um protagonismo crescente, através de um conjunto de Planos e programas de acção nacionais e internacionais que enquadram medidas normativas e reguladoras das intervenções nesta área.

A educação sexual nas escolas surge publicada, pela primeira vez, na **Lei nº 3/84, de 24 de Março**, que define o dever do Estado garantir o direito à educação sexual como componente do direito fundamental à educação. Esta lei tem como principal enfoque a sexualidade e a família, remetendo a educação sexual apenas para fins de organização informada da família, através do acesso à contracepção e a conhecimentos biológicos de reprodução. Assim, o Estado garante o direito à educação sexual como um direito fundamental à educação, através da **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986**, que pressupõe a integração de temas, apenas ligados à reprodução humana nas disciplinas de biologia e ciências naturais.

Esta centralidade na promoção da saúde sexual e reprodutiva foi-se alargando a novos significados ao longo das décadas de 80 e 90, atribuindo à educação sexual também a preocupação com a formação pessoal e social dos indivíduos. Deste modo, a evolução dos enfoques das leis que regulamentam a educação sexual foi notória, ao partir de uma visão da sexualidade restricta à família, para uma perspectiva mais direccionada para a saúde e bem-estar sexual em 1999 com a Lei nº 120/99. Esta última lei perspectiva uma educação pela e para a cidadania e direitos dos/das jovens, através da cooperação do Estado e das instituições de Planeamento Familiar na intervenção com as famílias e escolas. Estas estratégias políticas, que assentam no aumento da formação e informação dos/das agentes educativos e dos/das próprios/as jovens e na tomada de consciência dos seus direitos, estiveram na origem do actual **Plano Nacional de Saúde dos Jovens** e das **linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar**, editadas pelo trabalho conjunto dos Ministérios da Educação e da Saúde. Estas linhas orientadoras postulam que a educação sexual nas escolas passa pela formação dos agentes educativos na acção e intervenção, face às dúvidas dos/das jovens e das crianças; na introdução e abordagem pedagógica de temas da sexualidade humana nos currículos e actividades extra-curriculares; e no estabelecimento de mecanismos de apoio às famílias.

Actualmente, as expectativas emergentes com a recuperação da lei da educação sexual nas escolas e a sua articulação com os centros de saúde, assim como com o debate público sobre a

despenalização da interrupção voluntária da gravidez (legalizada em 2007), exprimem a preocupação e sensibilização do governo português com esta problemática.

Em 2005, com o XVII Governo Constitucional, a política educativa volta a considerar como prioritária a promoção da saúde global da população escolar, em particular da saúde sexual. O Despacho nº 19 737/2005 enquadra o **Grupo de Trabalho para a Educação Sexual** coordenado pelo Dr. Daniel Sampaio, que refere que “de entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos.” O relatório final deste grupo de trabalho deu origem ao actual projecto-lei apresentado em Março de 2009, que pretende tornar a educação sexual obrigatória, (integrada na áreas curriculares não disciplinares de Educação para a Saúde no ensino básico, e nas áreas disciplinares no ensino secundário), com uma carga horária não inferior a 12 horas por ano lectivo. Neste ponto, emerge a polémica da educação sexual não poder ficar reduzida à educação para a saúde.

Também o fenómeno da gravidez adolescente tem estado no centro das políticas públicas, uma vez que Portugal é o segundo país da Europa com maior taxa de mães adolescentes. (UNICEF 2001, APF 2004, Social Exclusion Unit 1999). A necessidade de diminuir as taxas de gravidez adolescente e de prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) emerge no II e III Plano Nacional para a Igualdade, assim como nas Grandes Opções do Plano (2005-2009). A associação deste fenómeno ao abandono e/ou insucesso escolar e a elevados níveis de exclusão social é combatida em 2001 pela Lei nº 90/2001 de Apoio Social às mães e pais estudantes, que procura manter, através de um conjunto de benefícios, pais e mães menores em contexto escolar. Estas condições são alargadas com as políticas de protecção da maternidade e paternidade de famílias trabalhadoras, e por projectos de intervenção desenvolvidos por organizações como a CIG (Comissão para a Igualdade de Género).

III. Os Terrenos movediços da educação sexual na escola e na família

A escola é um contexto que se configura como um universo que recebe múltiplas influências e consequentemente influencia os quotidianos dos/das jovens que vivem naquele espaço. Este espaço que “(...) enquanto contexto de vida, central na definição e construção jovem, [...] tanto marca e restringe como confere e amplia direitos, oportunidades, prazer e experiencias positivas, como ainda objectifica os corpos gerando ansiedades, desagrado, embora também algum bem-estar (...)” (Fonseca, 2009:325).

As instituições, quer de educação formal quer informal, difundem imagens sobre como se espera que se comportem tanto os rapazes como as raparigas, influenciando a construção social e cultural das masculinidades/feminilidades, através de um currículo disciplinar e oculto, marcado por ideias e normas. Como nos diz a autora Carrie Paechter (2007:112), “[o]s sistemas escolares, tanto ao nível das instituições públicas como privadas, não são passivos na construção das identidades, desempenhando um papel activo na construção das comunidades onde

se encontram..¹” Nos sistemas desta natureza as identidades de género e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (Louro, 2001).

É neste contexto que temos vindo a trabalhar o modo como o corpo e as sexualidades se constituem em esferas de poder importantes quer para as questões da igualdade de género e justiça social na escola, quer para a configuração de uma nova agenda de género na educação, onde a *educação sexual e a cidadania* se inscrevem. (Fonseca, 2001, 2007). A noção de *corpo*, *aproxima-se da concepção de corpo vivido* de Merleau-Ponty, que evidencia como os corpos vivem uma posição estruturada nas instituições, situando a **consciencialização no corpo**, preenchida pela experiência e pelo significado.

Assim, como argumenta Guacira Louro (1999), o *corpo é educado* na escola, tal como a *mente é educada e ensinada*. Isto é, o corpo é disciplinado, marcado, exposto, desejado, acariciado, violentado, transformado e lutado... lugar de desejo, prazer, o que tem implicações em todas as esferas da vida. Por isso, torná-lo assunto de pesquisa educacional, exige transcender noções comuns, psicológicas e biológicas de desenvolvimento (e maturidade), movendo-nos para interpretações mais sociais, culturais e políticas. Impõe-se, documentar como as oportunidades não estão igualmente disponíveis. Importa, afinal, examinar como estão os *corpos* a ser *educados*, material e simbolicamente, através de modos de regulação que negam e reprimem o corpo, com argumentos de entrega por inteiro ao trabalho escolar e à mente, aceitando que aí a paixão não tem lugar (Weeks 1999), muitas vezes “fingir não ver”. Mas, a educação do corpo é feita (tanto de forma explícita e formal, como de forma subtil e com equilíbrios instáveis) promovendo-se uma “sexualidade normal” para rapaz e rapariga, ao mesmo tempo que se contém a sexualidade e desejo e se adia a atenção sobre a sexualidade – *dessexualizando* o espaço escolar. Então, através de políticas, currículos, pedagogia, a tarefa de *educar* o corpo e a sexualidade, é difícil e contraditória. Promove-se, por um lado, uma sexualidade “normal” para rapaz e para a rapariga. Por outro, procura-se conter essa mesma sexualidade e desejo dos/as cidadãos/ãs “puros/as”, adiando-os para depois da escola, através do silenciamento, dissimulação, negação e “marcação” dos/as que se atrevem a “romper” a ordem patriarcal (Louro 1999).

Para essas tarefas do processo escolar mobilizam-se estratégias (disciplinação, vergonha, culpa...) privatizam-se as sexualidades, retirando-lhes a sua dimensão social e política. Uma das contradições e dilemas com que se confronta e lida a escola é: se, por um lado, o cinema, a televisão, a moda e o mercado fazem uma pedagogia da exposição do corpo, por outro, pretende-se que a escola, ao mesmo tempo adie este interesse das/os jovens e desvie a todo o preço a atenção sobre a sua sexualidade – “dessexualizando” o espaço escolar. Por isso, a tradição da pedagogia escolar tem sido a de reprimir e negar (“educar”) esse corpo, construindo uma identidade e idealização discursiva de dessexualização do corpo, que conduza a uma “entrega por inteiro à mente e ao trabalho escolar” (ibidem). Ora esta “pedagogia de sexualidade”, ao reprimir

¹ “School systems, both nationally and within particular institutions, are not passive monoliths against which identity is constructed, but instead play an active role in the construction of the communities which are found therein.” (Paechter, 2007: 112)

e anular as paixões, torna-se terreno fértil para a criação de *fantasias*², construídas no fingir de não ver. Por isso, se assiste a “novos” modos de regulação e de “vigilância” do corpo e da juventude, assim como à entrada de agentes, profissionais e especialistas, tal como de saberes como a biologia e a antropologia (Weeks 1999), colocando-se a escola em colaboração na definição dos “processos de disciplinação” do corpo e da mente.

Este caminho possibilita identificar dimensões onde corpos e poder se constituem assunto de currículo, seja: nas *disciplinas de currículo académico* onde a escola co-educativa se propõe, explicitamente, tratar dos corpos como assunto de educação, por exemplo, seja na Educação Física, Biologia, clubes e actividades desportivas; seja nas *aulas de Formação Cívica e pedagogias de sexualidade*, sob as formas como concebe e trata o *corpo objectivado*; seja nos impedimentos para confrontar e debater estes assuntos, tanto na escola formal e informal; seja, ainda, nos significados culturais do quotidiano escolar, onde os corpos são reconfigurados, através de culturas institucionais, que exploram processos de fascínio, amizade, cuidado, desejo ou hostilidade, abuso, assédio, violência.

Como defendemos, o corpo escolarizado é um corpo *educado*, designadamente através do *currículo do corpo* e de *pedagogias de sexualidade*, em que se espera, que as raparigas e os rapazes usem as mentes para controlar os “excessos”, “imperfeições” e “desvios” dos corpos. Múltiplos aspectos se poderiam focalizar nesta abordagem. Todavia, nesta análise, vamos apenas circunscrever-nos à discussão sobre o modo como os corpos e as relações juvenis são reguladas no espaço escolar e familiar, através dos discursos dos diversos agentes educativos.

3.1. Tornar-se rapariga e rapaz

A partir dos sentidos e experiências contadas pelos/as jovens acerca de como as sexualidades são vividas, tratadas e investidas, procura-se compreender **os processos de se tornar criança ou jovem genderizada** e sexualizada e as **múltiplas formas de construir masculinidade e feminilidade nas escolas**; por outro lado, perceber as relações e **compromissos das instituições educativas** com a construção da cidadania, incluindo a necessária cidadania sexual e da intimidade. Exploram-se, assim, **as formas como as sexualidades jovens estão a ser promovidas** (punidas, permitidas, silenciadas ou encorajadas) **pelas diferentes escolas estudadas** e como tudo isto se relaciona com outras “diferenças que fazem a diferença” – idade, classe, género, etnia, orientação sexual, local, etc. Há aqui uma reflexão contemporânea acerca de como as escolas re/produzem e são espaços de educação e de transição da variedade social. Qual o lugar da escola na construção da educação como prática democrática (de *reconhecimento* e *poder* ao nível do género, etnia, local, idade, sexualidade, capacidade....) e não de silenciamento, persistência ou transformação das “aversões inconscientes”? Pensar nisto significa ter em conta

² De facto, as fantasias construídas em torno da sexualidade, assim como os padrões de vida sexual são o resultado da luta social, no qual a sexualidade se articula a classe, género e etnia. Podemos pensar, por exemplo, nos estereótipos e nas fantasias construídas pelas classes médias em torno das mulheres e homens das classes trabalhadoras, negras/os e ciganas/os. Muito do discurso em torno das raparigas que “são piores do que os rapazes” e/ou das “raparigas provocadoras” assenta nesta construção estereotipada.

as experiências e os percursos educativos de jovens em direcção ao bem-estar sexual construído na “responsabilidade” partilhada e sexualidade prevenida e no percurso sexual escolhido.

De facto, esta responsabilidade tem sido, frequentemente, atribuída à escola como meio e espaço de construção das identidades sexuais e de género, à luz das normas culturais estabelecidas pela sociedade envolvente. Assim, o processo dos/das jovens se tornarem rapazes e raparigas, não só no contexto familiar, mas acima de tudo a partir dos estímulos do contexto escolar, reconhece um lugar de destaque das sexualidades na educação e na construção das masculinidades e feminilidades.

No decorrer das conversas com os/as jovens é natural emergirem comentários que demonstram o que se espera e é permitido a cada género fazer com base nas representações sociais vincadas acerca do que é ser rapaz ou rapariga. As mensagens e as imagens são desde cedo difundidas e aprendidas pelos/as jovens, quer para manter alguns dos estereótipos “clássicos” de como se devem comportar, como se verifica nesta conversa entre três amigas, ou mesmo no fragmento do rapaz que impõe uma distinção entre os homens e as mulheres.

“Se calhar as raparigas têm mais mentalidade que o rapaz.

C.: As raparigas pensam mais no amor.

A.: E eles pensam mais em jogar futebol, ver futebol... beber uns copinhos com os amigos. E olham para as raparigas e dizem aquela tem umas grandes maminhas, adorava poder trocar uns beijinhos e ir para a cama com ela, porque ela parece ser mesmo gostosa.” (GDF, 15 anos)

“Eu sou muito homem” as mulheres é que costumam falar dos sentimentos.”

(J. 15 anos)

Quer também, para assumir mudanças nas representações que os/as próprios/as jovens têm de si e dos grupos de pares. Ainda que, por vezes, essas mudanças sejam julgadas negativamente.

“As raparigas agora estão a ficar umas saídas da casca.” (R. 14 anos)

Também a dificuldade em falarem com as famílias sobre os seus desejos, vivências e experiências sexuais está patente em todos os discursos dos/das jovens, ora pelo “medo” de serem reprimidos, ora pela vergonha em se exporem.

“A minha avó viu um casal a namorar, a beijar, e ela disse-me: “Parece que o mundo vai acabar hoje eles estão assim tão agarrados, ela nem tem mamas.” E ela, a miúda, até começou a olhar para a minha avó.” (H. 15 anos)

“É doloroso chegares à beira da tua mãe e dizeres...E com os amigos não. São da nossa idade. São nossos pais. (risos) é sempre aquela coisa...” (A. 16 anos)

Ou ainda, por acharem que são incompreendidos pelos pais que “viveram noutro tempo”.

C.: Porque no tempo deles era um tema tabu...

R.: Porque no tempo deles até diziam que a sexualidade era só acto ...

B. E não o amor...

A.: Porque as pessoas pensam que é um assunto diferente, mas é igual aos outros.

J.: Não... é porque eles pensam que nós somos bebés... “ (GDF, 15 anos)

Por outro lado, durante o trabalho de terreno notou-se um tom de crítica a algumas das atitudes dos pais que tentam controlar e vigiar os seus comportamentos.

“Porque é a filhinha dela, não é, é a honra da filhinha” (J., 15 anos)

“(...) eles pensam que só eles é que podem ter relações sexuais e nós não podemos.”

(H. 15 anos)

Não só as famílias foram referidas como espaços de institucionalização de regras e de comportamentos sexuais, também os grupos de pares foram mencionados como grupos de construção das masculinidades e feminilidades. Principalmente pelos rapazes que se sentem obrigados a afirmar a sua masculinidade no seio do grupo de modo a responder à pressão social em se «tornarem homens», assunto que ainda parece não ter sido ultrapassado.

J.: Eu acho que é mais, há procura de experiencias novas. Eu acho...

B.: Eu acho que se for mais cedo é pela pressão social.

R.: De quererem crescer, de quererem ser grandes...

B.: É por ouvirem eu já fiz, já fiz, já fiz...” (FGD, Turma de 9º ano)

“Eu assisti a um grupo de amigos, rapazes só, que diziam todos que não eram virgens e um era, e eles criticavam-no por ele ser. Então o rapazinho arranjou uma rapariga qualquer para poder dizer ao grupo que também já não era.”

(A., 15 anos)

3.2. Representações das sexualidades

Os discursos dos/as jovens corroboram com a ideia que “[...] a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginação quanto com o nosso corpo físico.” (Weeks, 2007: 38), não sendo de todo um assunto limitado apenas às relações sexuais como é reconhecido no fragmento da Regina,

“Como a professora de ciências diz a sexualidade é um tema abrangente não equivale só ao acto, à penetração...equivale ao amor... ao respeitinho, ao afecto, ao carinho [...] As pessoas hoje em dia têm uma ideia da sexualidade muito restrita é um assunto mesmo abrangente. Abrange não só a relação em si como a penetração e isso, mas também afectos, é a nível social, psicológico, fisiológico e físico.”
(R., 15 anos)

Sabemos bem como não é apenas a escola que tem a responsabilidade de construir as identidades sociais, sexuais e de género, ou determiná-las definitivamente, mas é todavia preciso reconhecer que as suas “proposições, imposições e proibições” têm um “efeito de verdade”, a não menosprezar, além de que as/os jovens exprimem e buscam investimentos, relações e interações, no contexto denso e holístico da escola e em relação com as diversas masculinidades e feminilidades jovens e adultas.

É esta constatação que perspectiva uma educação sexual, que não se pode basear apenas no esclarecimento e formação anatómica, mas também deve ser encarada como um momento de reflexão emocional, psicológico de compreensão do contexto e das relações humanas. Educar para a diferença e para a diversidade sexual emerge, assim, como a “missão” essencial da educação para as sexualidades no contexto escolar e no *currículo oculto*. Contudo, o respeito pelos outros é condicionado pelas normas e representações sociais dos próprios agentes educativos, que impõem estruturas de poder, assumidas por Young, como *estruturas* de imperialismo cultural que “marcam” determinados corpos como Outros e diferentes. Tais estruturas fazem com que os sujeitos oprimidos continuem a sofrer humilhação, aversão, rejeição, violência, condescendência, mal-estar e persistam as mensagens de *silenciamento*, sendo esse, muitas vezes, o preço da sua inclusão nas instituições. Além disso, os próprios membros dos grupos imperializados manifestam muitas vezes sintomas de medo, aversão, desvalorização para com membros dos seus grupos, interiorizando o conhecimento e a subjectividade dominante. Young salienta, assim, a existência de um conjunto de mecanismos e dispositivos que agem sobre os oprimidos, tendentes a gerar a aceitação, consentimento, deslocação, cujo efeito é, ainda que “inconsciente”, extremamente poderoso em muitas políticas, que supõem estereótipos, normas de respeitabilidade e etiqueta pública. Trata-se de aspectos “inconscientes” e “irreflectidos”, mas cujos efeitos têm implicações nas decisões e políticas, nas relações informais *naturalizadas*, nas reacções corporais e práticas de interacção e avaliação quotidiana - juízos estéticos, piadas, imagens e estereótipos. Portanto, estamos, então, no cerne do «que é educar».

Neste âmbito, centramo-nos nas percepções e representações construídas em torno da homossexualidade enquanto corpos “marcados” e “rejeitados” nos espaços educativos devido à dificuldade dos e das professoras escutarem e lidarem com essa escolha. Como mostra a reacção que se segue, nem sempre o que é ensinado é posto em prática.

“E eu disse à stora que já tinha tido uma namorada, e que já tinha tirado uns beijinhos com umas raparigas, mas que não eram beijinhos na cara, eram beijinhos com a língua (...) stora olhou para para nós e disse que não nos queria sentadas em linhas cruzadas, nem queria que nós falássemos uma com a outra.”

(A. 15 anos)

Portanto para um homossexual estar nesta escola é difícil?

A.: è um preconceito.

F.: è impossível.

M.: Uma pessoa fica logo a olhar de lado. “ (GDF, 14 e 15 anos)

Também as representações que os e as jovens têm sobre a diversidade sexual continua dividida entre a aceitação e a rejeição, o que aumenta os silêncios e medos nas relações juvenis.

“Isso a mim mete-me confusão... Eu associo a homossexualidade a algum distúrbio psicológico eu acho que não é normal. Faz-me impressão.”

(J., 15 anos)

“Só porque um homem só engravida mulheres e as mulheres só engravidam dos homens... não quer dizer que não tenham relações com o mesmo sexo.”

(A., 15 anos)

3.3. Como a escola vigia as sexualidades?

Algumas das questões discutidas e partilhadas no processo de investigação em torno dos poderes das relações sexuais, dos cuidados, da prevenção e dos hábitos sexuais, já tinham sido anteriormente discutidas na disciplina de ciências ou de formação para a saúde. Se por um lado, ficamos surpreendidas/os com a abertura dos/as professores/as para trabalhar esta temática, por outro lado, verificamos que o tema era abordado de uma forma muito técnica, mais direccionada para a prevenção (métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis), como nos diz a Letícia:

“Estamos a dar o período menstrual. Progesterona e estrogénios...”

(L., 15 anos)

Parece que se pode inferir a falta para a “[...] compreensão genuína do alcance das possibilidades da sexualidade humana”, uma vez que, nestas aulas a abordagem das emoções e sentimentos é secundarizada e não está contemplada nos programas e manuais escolares”. (Britzman, 2001: 86). Esta vertente depende da sensibilidade e iniciativa do/a professor/a. Os/as jovens nas suas conversas reclamam por outras formas de abordar esta temática através do uso de

novas metodologias, instrumentos e meios de se falar sobre este assunto, como por exemplo através da utilização de testemunhos, ou recorrendo à dramatização, filmes e/ou à discussão em mesa redonda.

Para além da dimensão dos conteúdos abordados na sala de aula, centremo-nos, agora, nas práticas e discursos dos/as agentes educativos no contexto escolar (professores/as e funcionários/as). Nas várias conversas com os/as jovens emergiram críticas ao modo como professores/as e funcionários/as controlam as vidas, experiências, contactos e explorações no espaço escolar, principalmente as relações de namoro ou de enamoramento.

O controle do corpo dos e das jovens é exercido pelas palavras de uma professora que considera que namorar traumatiza os outros jovens que frequentam o espaço escolar.

“Namorar aqui é de mãos dadas e beijinhos na cara. A professora disse que namorar traumatizava os mais pequenos.”

(R.. 15 anos)

A pressão e regulação torna-se de tal modo forte, que obriga os e as jovens a arranjam estratégias de fuga e medo para poderem namorar.

“As pessoas têm de andar a fugir para poderem tar juntas.” (M. 15 anos)

Para além dos/as professores/as, os **funcionários/as** são também mencionados nos discursos e mensagens que transmitem aos/às jovens “sobre quem podem ser, o que podem fazer e porquê, através de imagens de masculinidade e feminilidade que veiculam e facultam, e através das formas como as ordens disciplinares da escola influenciam e são influenciadas pelos/[as] jovens tanto individualmente como em grupo.”³ (Paechter, 2007: 112). As representações sobre as masculinidades e feminilidades estão novamente aqui presentes, relativamente à formação dos/as funcionários/as, que por vezes, primam pela falta de pedagogia e sensibilidade, reproduzindo uma atitude educativa parcial às suas próprias representações.

A opressão exercida pelas/os funcionários/as sobre os corpos, vontades e desejos dos/as jovens namorarem, constituiu outro aspecto que sobressaiu nos vários discursos.

“Os funcionários falam muito da Bibiana⁴ e do Francisco em se estarem a beijar ao portão da escola.”

(R. 15 anos)

“**I.:** Algumas funcionárias também começaram a inventar...”

³ “they give young people messages about who they can be, what they can do and why, through the images of masculinity and femininity that they convey and purvey, and through the ways in which the capillary disciplinaries of the school act upon and are acted upon by young people as individuals and in groups.” (Paechter, 2007: 112)

⁴ Os nomes aqui mencionados são fictícios.

C.: Diziam que elas andavam aos beijos.” (FGD, Turma 9°)

“L.: As funcionárias vinham cá fora e diziam... vocês acham que estão bem assim nessas maneiras... e não sei o quê?! É aquela coisa uma diz à outra e a outra diz aquela...” (FGD, Turma 9°)

Nestes dois excertos podemos conferir como o espaço escolar não espera que os/as jovens demonstrem o que realmente são, mas que reproduzam comportamentos do que se espera deles/as.

Estes comportamentos repressivos de controle e vigilância da sexualidade parece-nos que deviam ser trabalhados através de um diálogo sem tabus nem preconceitos, já que como nos diz Guacira Louro embora se possa redobrar ou renovar “(...) a vigilância sobre a sexualidade, essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca.” (2001: 27). Através destas palavras reforça-se a ideia, mais uma vez, de que no espaço escolar há um predomínio de um currículo heterossexual como sendo a única orientação que ignora e não reconhece a diversidade e onde “[...]os corpos das crianças são fortemente regulados de múltiplas formas.”⁵ (Paechter, 2007: 79).

Contudo e apesar destes acontecimentos as escolas não deixam de ser “(...) também espaços para acção, negociação, evasão, oposição e resistência. Estes espaços são limitados, mas significativos, no contexto de tensões entre emancipação e regulação, controlo e acção. As políticas educacionais têm lidado com estes espaços ao redesenhar o mapa de possibilidades e limitações para os cidadãos individuais.”⁶ (Gordon & Holland & Lahelma; 2000: 187). Por esta razão o espaço escolar configura-se como o lugar privilegiado para se abordar e trabalhar estas questões, cuja legitimidade é reconhecida.

⁵ “Children’s bodies are strongly and multiply regulated within school spaces.” (Paechter, 2007: 79)

⁶ “(...) also spaces for agency, negotiation, avoidance, opposition, and resistance. these spaces are limited, but significant, in the context of tensions between emancipation and regulation, control and agency. Educational policies have addressed these spaces by redrawing the map of possibilities and limitations for individual citizens.” (Gordon & Holland & Lahelma; 2000: 187)

IV. Considerações Finais

Remete-se este momento para a partilha de algumas reflexões que têm sido construídas pela equipa no processo de análise que auxilia a produção de sentido e de conhecimento a que se aspira. Com efeito, a análise do trabalho de terreno não deriva apenas da ordenação de dados em bruto, no intuito de os simplificar, como se a frieza da técnica fosse imune à subjectividade de quem a desenvolve, uma vez que a análise “(...) oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1995:9), não descurando o dever ético do/a investigador/a para com os sujeitos da investigação.

A pesquisa mais do que compreender, comprometeu-se com a escuta das preocupações, experiências e opiniões dos/as jovens acerca ora das suas experiências e sexualidades em particular, ora das percepções que tinham da sua geração. Este processo de escuta atenta permitiu o desenvolvimento de um nível de confiança, que dotava os/as investigadores/as de um estatuto de “confidentes” implicados nas histórias que os/as jovens tinham para contar.

Desta forma, no contexto desta comunicação podemos começar por dizer que a educação sexual, embora legislada desde dos anos 80, só agora começa a ganhar contornos reais nos quotidianos escolares dos/as jovens. Estas novas dinâmicas, contam com a iniciativa e o empenho de professores/as audazes que tentam desbravar caminhos pouco explorados anteriormente. Contudo, percebe-se cada vez mais, que a informação que acompanha estas actividades no contexto escolar têm um cariz muito técnico e distante da realidade dos e das jovens que reclamam por espaços onde possam falar dos seus sentimentos, medos e dilemas.

De facto, se por um lado, estamos, cada vez mais, conscientes que a sexualidade e a identidade sexual são construídas com base em redes de poder que constroem e condicionam as escolhas sexuais através de pressões provenientes do hábito, de convenções e expectativas. Por outro lado, reconhecemos a pressão que essas mesmas redes têm exercido sobre a sociedade normatizada, na abertura de fragilidades e espaços de possibilidades para todos/as aqueles/as que imaginam novas formas de construir o género e o sexo.

Neste âmbito, a educação sobre e para as sexualidades procura alargar o olhar meramente técnico, físico e reprodutivo que a experiência e vivência sexual tem vindo a assumir, para uma abordagem cultural das relações afectivas e de poder social. É esta a negociação necessária, entre o prazer e a emoção, o corpo e a mente que a educação sexual tem de fazer, no sentido de toda acção não permanecer no plano do abstracto e inatingível.

Esta é a base para que a educação em torno das sexualidades nos contextos educativos prepare os e as jovens para uma **cidadania da intimidade** e de respeito pelas diversidades e diferenças de escolhas e orientações. Assim, a percepção do impacto que as representações sociais e sexuais têm nos processos de conscientização e desenvolvimento dos e das jovens em se tornarem homens ou mulheres, é essencial para se pensar numa educação para a cidadania. “Sexuality is learned and made through representation” (Bhattacharyya:125).

As polémicas e recuos que têm marcado a implementação da educação sexual na sociedade portuguesa reflectem e reconhecem o modo como as pessoas aprendem e apreendem as suas sexualidades e vivências sexuais. Por isso pensar em educação para as sexualidades, ora como disciplina, ora como saber difundido nas várias disciplinas, pretende ensinar e perspectivar as sexualidades como um aspecto fundamental de entrada na sociedade. “so that education is as much about adapting behaviour and adopting styles of being as it is about imparting knowledge (Bhattachary:126). Ainda no contexto escolar, relativamente ao currículo do corpo a domesticação dos corpos permanece, fazendo alegoria a um currículo assente nas ideias de heterossexualidade, com imposições, proibições e treinando corpos para agir de acordo com a ordem estabelecida na sociedade vigente.

Porém, o investimento no “conversar sobre isso”, para educar os e as jovens para as emoções, escolhas e diversidade, tem sofrido grandes resistências à sua implementação, principalmente por parte de um olhar moralizador que sugere que falar muito sobre determinado assunto vai suscitar vontade de experimentar e encorajar a actividade sexual. Esta politica de contenção da sexualidade através de estratégias de silenciamento tem sido confrontada com a constatação de que os grupos mais informados, académica e culturalmente, iniciam a sua vida sexual mais tarde. Esta correlação exprime o modo como a educação afecta o comportamento e as relações sociais na construção de uma cultura sexual ou do sexo. É importante a liberdade para explorar novas ideias para uma pedagogia significativa, nos corpos viajantes destes/as jovens onde parece necessário orientar para as escolhas e para responder aos desafios que atravessarão nos seus futuros.

Também no seio da família constatou-se a dificuldade em proporcionar momentos de diálogos, ora por vergonha geracional, ora por ser considerado um tema tabu sobre a qual não se deve falar. É preocupante de uma forma geral a falta que os/as jovens têm de terem alguém com quem conversarem, muitas das vezes mais para serem escutados do que para colocarem questões/dúvidas. Esta falta de ter com quem conversar faz com que procurem os seus pares para conversar ou familiares próximos das suas idades.

V. Referências Bibliográficas

- BARBIER, René (1993) “L’Écoute Sensible en Approche Transversale”. *Pratiques De Formation*, 25-26, 153-180.
- BARDIN, Laurence (1995) *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BHATTACHARYYA, Gargi (2002) *Sexuality and Society. An Introduction*. London and New York: Routledge
- BRITZMAN, Deborah (2001) “Curiosidade, Sexualidade e Currículo” in Guacira Lopes Louro (org.) [O corpo educado: pedagogias da sexualidade](#). Belo Horizonte: Autêntica.
- ESTEVÃO, Carlos V. (2004) *Educação, Justiça e Autonomia - Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Asa Editores.
- FONSECA, Laura (2009) *Justiça Social e Educação: Vozes, Silêncios e Ruídos na Escolarização das Raparigas Ciganas e Payas*. Porto: Edições Afrontamento.
- FONSECA, Laura (2007) “Corpo Falado: sexualidades, poder e educação” in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 25. Porto: Edições Afrontamento, 135-168.
- FONSECA, Laura (2001) *Culturas Juvenis, Percursos Femininos, Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (1996) *Transformações da Intimidade*. Oeiras: Celta Editores.
- LOURO, Guacira Lopes (2001) “Pedagogias da sexualidade” in Guacira Lopes Louro (org.) [O corpo educado: pedagogias da sexualidade](#). Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO (1999) “Pedagogias da Sexualidade”, in Guacira Lopes Louro (orgs.) *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 9-34.

PAECHTER, Carrie (2007) *Being Boys Being Girls: Learning Masculinities and Femininities*. London: Open University Press.

WEEKS, Jeffrey (2001) “O Corpo e a Sexualidade” in Guacira Lopes Louro (org.) [O corpo educado: pedagogias da sexualidade](#). Belo Horizonte: Autêntica.

WEEKS, Jeffrey (1999) “O Corpo e a Sexualidade”, in Guacira Lopes Louro (orgs.) *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 37-82.

YOUNG, Iris Marion (1997) *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton e New Jersey: Princeton University Press.

YOUNG, Iris Marion (2000a) *La justicia y la política de la diferencia*, Universitat de València: Ediciones Cátedra.

YOUNG, Iris Marion (2000b) *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

YOUNG, Iris Marion (2003) *Corpo Vivido vs Género: Reflexões Sobre Estrutura Social e Subjectividade*, Departamento de Ciência Política da Universidade de Chicago. [Online], <http://iyoung@uchicago.edu>.